

## RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude

Boucenna, Sephora

*Published in:*

Education et Socialisation : les cahiers du CERFEE

*Publication date:*

2015

*Document Version*

le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

*Citation for pulished version (HARVARD):*

Boucenna, S 2015, 'L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude: Le cas des conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental dans le réseau libre en Belgique francophone', *Education et Socialisation : les cahiers du CERFEE*, VOL. 38. <<https://edso.revues.org/1258>>

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

---

## L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude

Le cas des conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental dans  
le réseau libre en Belgique francophone

Sephora Boucenna

---



### Édition électronique

URL : <http://edso.revues.org/1258>  
ISSN : 2271-6092

### Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Université  
de Namur



### Référence électronique

Sephora Boucenna, « L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude », *Éducation et socialisation* [En ligne], 38 | 2015, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 07 janvier 2017. URL : <http://edso.revues.org/1258> ; DOI : 10.4000/edso.1258

---

Ce document a été généré automatiquement le 7 janvier 2017.



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# *L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude*

Le cas des conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental dans le réseau libre en Belgique francophone

Sephora Boucenna

---

## Introduction

- 1 Alors qu'il répond manifestement à des besoins sociaux en termes de formation et de développement professionnel, l'accompagnement couvre des réalités multiples ce qui convie certains acteurs politiques mais aussi scientifiques et professionnels à tenter de cerner, voire de circonscrire cette notion pour en délimiter les contours. Que le lecteur se rassure, telle n'est pas notre ambition en écrivant cet article. Certes, le flou qui entoure l'accompagnement de par la pluralité et la richesse des pratiques couvertes par cette notion, est très probablement fonctionnel. Mais notre projet n'est pas de lever ce flou. Nous souhaitons présenter une dimension de l'accompagnement, à savoir le traitement de l'incertitude par l'accompagnateur. Incertitudes multiples mais dont la plus spécifique à ce type d'activité semble résider dans l'incertitude qui entoure l'objet même de l'accompagnement. Notre recherche doctorale avait pour objet l'analyse des activités mentales de conseillers pédagogiques alors qu'ils mènent des entretiens individuels d'accompagnement de direction.
- 2 Après avoir présentés les enjeux majeurs de notre recherche, nous présentons la population avec laquelle nous avons travaillé. Nous précisons notre porte d'entrée dans la notion d'accompagnement en la traitant comme une activité puis nous présentons deux outils qui nous ont permis d'analyser les processus mentaux et l'activité d'investigation menée par les conseillers pédagogiques. Dans un septième et dernier point nous présentons un résultat de recherche lié à ce traitement de l'incertitude réalisé par les conseillers pédagogiques.

## Accompagnement, activité mentale et enquête

- 3 Comprendre l'activité désignée par les conseillers pédagogiques (CP) comme une activité d'accompagnement en privilégiant un éclairage par les processus mentaux fut une aventure intellectuelle chargée d'enjeux multiples.
  - Il était d'abord question, pour nous chercheure possédant une expérience d'accompagnatrice, d'étudier cette activité en s'abstenant d'y re-trouver nos propres pratiques et d'utiliser cette recherche comme opportunité d'évaluer l'accompagnement des CP. Dès lors, nous intéresser aux processus mentaux nous permettait de ne pas mettre en perspective des pratiques annoncées dans des discours qui relèvent le plus souvent d'affirmations de systèmes de valeurs et de convictions pédagogiques ou andragogiques.
  - Il fut alors question de nous outiller afin d'accéder aux processus mentaux et cela dans leur dimension processuelle. Il s'agissait de saisir les mouvements de la pensée des CP (et non pas les produits) alors même que ces derniers menaient des entretiens d'accompagnement avec un ou une directeur(trice).
  - Il fut enfin question de nous outiller pour décrire l'activité des CP alors que nous découvrions progressivement tout au long de notre recherche que ces derniers investiguaient constamment et simultanément sur divers objets.
- 4 Après avoir décrit les caractéristiques de la population avec laquelle nous avons mené notre recherche, nous préciserons la manière dont nous avons rencontré chaque enjeu cité ci-dessus.

## Les conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental

- 5 Dans un contexte de restrictions budgétaires (Mangez, 2011, p. 15), marqué par l'injonction au développement de nouvelles politiques éducatives suite, d'une part, à des évaluations nationales (assises de l'enseignement par exemple) et internationales (rapports de l'OCDE, enquêtes PISA) du système éducatif et, d'autre part, aux revendications d'une politique scolaire qui porte sur la qualité de l'enseignement d'acteurs issus de l'enseignement (grèves de 1986, 1990, 1996) mais aussi de parents, de syndicats et de fédérations d'étudiants (Mangez, 2011, p. 37), l'évaluation et le pilotage éducatif centralisé de l'ensemble du système éducatif constituent les choix réalisés par les politiques pour faire face aux différentes crises scolaires. Parmi les mesures prises pour répondre à ces choix politiques on compte la création d'un nouvel organe : les conseillers pédagogiques. Le contexte scolaire francophone belge étant structuré en réseaux, les conseillers pédagogiques vivent des réalités différentes, colorées par la manière dont chaque réseau s'approprie les textes légaux et met en œuvre ses politiques de pilotage.
- 6 Affectés à l'accompagnement des enseignants et des directions dans l'intégration de plusieurs réformes de natures pédagogiques depuis les années 2000 (Draelants, 2009, p. 193), ceux qui sont officiellement désignés depuis le Décret inspection de 2007 comme conseillers pédagogiques, étaient avant cela, animateurs pédagogiques, inspecteurs ou encore déjà conseillers pédagogiques dans le réseau libre catholique en Communauté française de Belgique. Les réformes de natures pédagogiques entraînent « un accroissement de l'activité de régulation pédagogique dans les différents réseaux,

nécessite des acteurs intermédiaires spécifiques dont le mandat consiste à mettre en œuvre et à légitimer les nouvelles orientations pédagogiques » (Draelants, 2009, p. 190).

- 7 Précisons aussi que les CP, dans l'enseignement fondamental, sont des instituteurs qui ont parfois assumé une fonction de direction, qui ont développé une expérience de formateur d'enseignants et qui sont souvent recrutés parce qu'ils ont été distingués pour la qualité de leurs prestations pédagogiques ou de pilotage.
- 8 Après examen des missions attribuées aux CP par le Décret de 2007, nous retenons que certaines missions relèvent de la mise en conformité des pratiques enseignantes avec les définitions ministérielles. C'est le cas, par exemple, pour les interventions dans l'élaboration d'activités de communication discursives comme l'élaboration du projet d'établissement qui « doit être en « cohérence » avec les options pédagogiques » portées par les autorités ministérielles ou encore quand il faut mener des activités d'influence pour modifier les pratiques enseignantes comme c'est le cas pour les situations « d'implantation des programmes » ou les situations d'analyse des résultats obtenus par les élèves lors des évaluations externes. D'autres missions sont identifiables à de la gestion de formation des enseignants et des directions. Les conseillers pédagogiques sont invités à participer à l'élaboration des besoins de formation mais aussi à soutenir la programmation de ces formations. Enfin, les dernières missions relèvent plus d'une réponse aux demandes issues du terrain des enseignants et des directions. Ces missions ne sont citées qu'une seule fois, au point quatre. C'est par ailleurs, la seule fois où la notion d'accompagnement est convoquée. Ce sont des collectifs qui peuvent être accompagnés dans l'élaboration d'outils d'enseignement au sens générique du terme (Boucenna, 2014, p.56).
- 9 Le public rencontré lors de notre recherche de doctorat est composé de CP issus du réseau subventionné libre catholique. Ils relèvent tous d'une cellule qui connaît une existence antérieure au décret (années 70) et qui a développé au fil des années une culture particulière sous l'impulsion de sa direction. Cette cellule s'est attelée à définir et à stabiliser des pratiques de conseil, de soutien pédagogique et d'accompagnement. L'activité d'accompagnement est déclinée par l'équipe de coordination, selon cinq gestes professionnels (référence à des documents internes de travail): 1) « analyser la demande », 2) « identifier et formuler des objectifs », 3) « contractualiser », 4) « réaliser et réguler » et enfin 5) « évaluer ». Ces gestes professionnels ne correspondent, pas nécessairement, à des étapes par lesquelles tout accompagnement doit passer. Plusieurs cas de figures peuvent s'incarner, articulant ces différents gestes professionnels selon une configuration originale (5, 2, 4) ou (1,2 et 5) ou encore (1,5, 2, 4).
- 10 Ainsi, une réflexion est menée sur une série de questions, parmi lesquelles nous pouvons citer les chantiers suivants :
  - Explorer, questionner la demande
  - Analyser la demande
  - Définir/identifier des objectifs
  - Choisir de poursuivre ou de ne pas poursuivre un accompagnement
  - La contractualisation
- 11 Sur l'ensemble de ces questions, une réflexion est menée parallèlement sur « l'autonomisation » des publics accompagnés. Une phrase, sans équivoque sur le sujet, accompagne certains documents de travail : « Le but de tout accompagnateur est de travailler à sa propre disparition ».

- 12 L'équipe de CP, constituant cette cellule, a progressivement élaboré une culture de l'accompagnement où il est affirmé, qu'accompagner constitue une démarche et une posture spécifiques, différentes de celles qu'on peut endosser lorsqu'on est enseignant ou directeur, voire inspecteur. Il est question de « se mettre » au service du projet de l'accompagné(e) et de le soutenir dans ses initiatives. L'activité de ce dernier n'est pas orientée vers la prescription des « bonnes pratiques ». Plus encore que de normaliser les pratiques, les CP visent à faire émerger les besoins des directions et des enseignants avec lesquels ils travaillent.

## L'accompagnement : fonction ? métier ? dispositif ? posture ? ou activité ?

- 13 L'usage et le développement du terme « accompagnement » dans divers champs de l'enseignement et de la formation n'est probablement pas le fruit du hasard. A l'instar d'autres auteurs (Paul, 2004 ; Le Bouedec & Pasquier, 2001 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007) nous formulons l'hypothèse qu'il témoigne de mutations sociales importantes, que nous associons aux modes contemporains de production des richesses. D'où la nécessaire adaptation des institutions en charge de la formation professionnelle dont les missions consistent à concevoir et à organiser l'acculturation des travailleurs à ces nouveaux modes de production et aux nouvelles organisations sociales qui en découlent. Le développement de l'accompagnement ne traduirait-il pas l'une des stratégies investies par ces organismes de formation ?
- 14 La notion d'accompagnement existe dans une richesse sémantique qui peut convier celui qui l'utilise à ressentir la nécessité de préciser l'usage qu'il fait de ce terme. Une des stratégies possibles consiste à lui adjoindre un autre terme. Dans les lignes qui suivent nous présentons quelques associations que nous avons relevées à partir d'usages issus du quotidien ou de la littérature scientifique.
- 15 Le terme d'accompagnement peut être associé avec le terme « fonction ». On obtient alors *fonction d'accompagnement*. Dans plusieurs nouveaux programmes de formation, il est question de former les personnes de manière à leur permettre d'assumer des « fonctions d'accompagnement » telles qu'identifiées dans les métiers de l'orientation (bilans de compétences, gestion des parcours professionnels, reconnaissance et validation des acquis de l'expérience,...), dans certains métiers de l'enseignement ou de la formation (suivi de stages, médiation scolaire,...) et dans l'animation de démarches d'analyse des pratiques. Maëla Paul explique la fonction d'accompagnement comme « *l'inscription institutionnelle d'une relation* » (Paul, 2004, p. 118) qui prend une forme particulière.
- 16 Parfois c'est le terme « métier » qui sera associé au terme d'accompagnement et les auteurs traiteront alors de *métiers d'accompagnement* ou de métiers de l'accompagnement. Ainsi, le CNRS (Centre national de la recherche scientifique en France) recrute toute une série de mécaniciens, de secrétaires, d'informaticiens, de verriers, d'animaliers, de chimistes et bien d'autres encore comme ingénieurs ou techniciens, qu'il définit comme « métiers d'accompagnement de la recherche ». Ces professionnels sont destinés à accompagner les chercheurs dans leur activité. « *Est-on accompagnateur ou fait-on de l'accompagnement ?* » écrivent Michel Vial et Nicole Caparros-Mencacci (2007).

- 17 On parlera aussi de « *dispositif d'accompagnement* ». L'accent est alors mis sur l'articulation des ressources conçues et mobilisées pour réaliser l'accompagnement. Dans la même veine, certains auteurs parleront de « processus d'accompagnement ».
- 18 Est aussi convoquée la notion de « *posture d'accompagnement* », quand un professionnel occupe un poste dans lequel se côtoient plusieurs dimensions et qu'il est amené à endosser des rôles variés. Evelyne Charlier, Karine Dejean et Jean Donnay écrivent à propos du chercheur en éducation répondant à des appels d'offre de recherches commanditées par les autorités publiques que « suivant les tâches et les moments, les différentes postures de chercheur, d'accompagnateur ou d'acteur social peuvent entrer en tension, une position peut prendre le pas sur les autres. » (Charlier, Dejean, & Donnay, 2004, p. 137).
- 19 Enfin, certains auteurs associent *activité* à accompagnement et se donnent comme objet d'étude l'accompagnement mais comme une activité (Robin & Vinatier, 2011). Dès lors se pose la question de ce qu'est l'activité d'accompagner ? Comment rendre compte de cette activité ? C'est à cette dernière dimension que notre recherche s'est attelée. Ce qui nous intéresse, c'est de comprendre les processus mentaux présents lors d'une activité complexe que constitue « l'entretien d'accompagnement » d'une direction, et potentiellement caractéristiques de ce type de situations. L'objectif de la recherche ne visait pas à définir l'accompagnement de manière générique pour en proposer des balises. Il était, au contraire, orienté vers la compréhension de la dimension cognitive de cette activité définie, par les sujets, comme étant de l'accompagnement. Comment avons-nous procédé pour approcher les processus mentaux ?

## Un outil pour analyser les activités mentales

- 20 Nous inspirant des travaux de Jean-François Richard, qui définit les activités mentales comme des activités cognitives finalisées. Ces dernières « sont liées à la réalisation de tâches : à ce titre, elles sont orientées par des objectifs et reposent sur une représentation de la situation. Ce sont les activités qu'en première analyse on met sous les termes de compréhension, raisonnement, résolution de problème. » (Richard, 1998, p. 7), nous définissons les activités mentales comme des *processus mentaux* finalisés par le sujet, conscients et situés. Ces processus mentaux sont liés à la réalisation d'*activités* : à ce titre, ils sont orientés par des *intentions* identifiables dans les actes posés par le sujet. Enfin, ils reposent sur une représentation de la situation tout en produisant de nouvelles représentations. En définissant l'activité mentale ainsi, notre projet était d'étudier l'activité de pensée, à savoir les modes de traitement mentaux (raisonnement par exemple) du conseiller pédagogique présents dans l'entretien d'accompagnement et potentiellement caractéristiques de ce dernier.
- 21 L'approche du travail mental développé en ergonomie par Jean-Claude Sperandio se propose de recenser quatre processus psychiques, définis selon leur nature, tout en précisant qu'ils sont interdépendants entre eux (Sperandio, 1983) :
- la prise d'information sur le monde extérieur, c'est-à-dire la perception.
  - l'analyse de l'information, c'est-à-dire les raisonnements sous toutes leurs formes, portant sur l'information externe (provenant de la perception ou sur l'information interne (provenant de la mémoire).
  - la mémoire à plus ou moins long terme.

- la représentation mentale.

- 22 S'intéresser aux activités cognitives ne peut faire l'économie d'un intérêt pour l'environnement et les interactions du sujet avec cet environnement. Deux rapports à l'environnement se profilent. Dans le premier, l'environnement constitue le matériau à partir duquel le sujet opère et agit. Dans le second, l'environnement constitue un produit des agirs du sujet. Dans une approche temporelle linéaire, nous aurions des matériaux (input) sur lesquels s'opèrent des agirs qui produisent de nouveaux matériaux (output) et ainsi de suite. Essayer de comprendre ce qui se passe dans la « boîte noire », c'est prendre aussi en considération les éléments en amont et en aval du traitement. Il s'agit de prendre en compte ce sur quoi s'opère le traitement et ce qu'il produit. Quand Jean-Claude Sperandio évoque la prise d'information, il évoque le matériau à partir duquel va pouvoir se réaliser le traitement. Quand il traite des représentations, il évoque soit le matériau sur lequel s'opère le traitement soit les produits du traitement. Notre conception des activités mentales s'inscrit donc dans une approche écologique. En effet, nous avons repéré les éléments de l'environnement sur lesquels s'opère l'activité des conseillers pédagogiques (caractéristiques de la situation d'accompagnement ou encore contenus des propos de la direction, par exemple), de même que les produits de cette même activité (décisions et opérationnalisations d'actions).
- 23 Notre approche des activités mentales s'inscrit, par ailleurs, dans le paradigme de l'activité tel que le développent les matérialistes soviétiques du début du 20<sup>ème</sup> siècle, permettant de dépasser un « sérieux problème théorique et méthodologique » comme l'écrit Vladimir Barabanchtchikov et cela en levant l'opposition entre le comportement et la conscience, l'externe et l'interne, l'objectif et le subjectif. En effet, cela suppose « l'étude de l'homme en tant qu'« agent actif dans le milieu » (naturel et social). Contrairement au comportement, l'activité désigne non pas tant l'adaptation que la modification du milieu dans l'intérêt de l'homme » (Barabanchtchikov, 2007, p. 43).
- 24 Pour accéder aux activités mentales nous avons mené des entretiens de rétrospection (Boucenna, 2012). Outil de recueil de données qui s'inscrit de fait, de par sa filiation aux méthodes introspectives telles que l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), l'autoconfrontation (Theureau, 2004) ou encore l'autoconfrontation croisée (Clot & Faïta, 2000) il vise à saisir, dans un temps différé (entre une demi-heure et trois heures), le « vécu » mental des CP. Pour ce faire, chaque CP est amené à visionner les moments de l'entretien d'accompagnement (traces d'activité) alors qu'il vit des épisodes d'évocation. En effet, les entretiens d'accompagnement ont été filmés et seul le CP apparaît à l'écran. Durant tout l'entretien, le chercheur ne quitte pas l'écran de la caméra et sélectionne les instants où le CP manifeste une attitude d'évocation. Lors de l'entretien de rétrospection, le chercheur invite le CP à se replonger dans l'entretien d'accompagnement en visionnant les épisodes sélectionnés. Pour chacun de ces instants retenus, le CP est soutenu dans la verbalisation de la dimension invisible de son activité par le chercheur qui va se faire le plus discret possible comme dans l'entretien d'explicitation tel que le développe Pierre Vermersch. Voici deux exemples de prises de parole du chercheur : 1) « Là ton regard quitte le directeur. Qu'est-ce qui se passe dans ta tête à ce moment-là ? », 2) « A cet instant-là, tu penses à quoi ? » ou encore « Tu lui parles, puis là il y a un silence, il se passe quoi ? ».
- 25 L'entretien de rétrospection vise à explorer la manière dont le CP, dans une situation d'accompagnement pense pour agir sur son interlocuteur et l'amener à transformer ses projets d'action. Précisons que nous n'avons pas retenu, dans les matériaux analysés, les



analyses ou les évaluations de sa propre activité produites par le CP durant l'entretien de rétrospection.

- 26 Dans la mesure où il y a mise en mots de l'activité de penser et que cette mise en mots est destinée à un interlocuteur, nous accédons non pas aux activités mentales elles-mêmes mais bien à une reconstruction de celles-ci. De plus, le CP « revit » la situation de manière inédite car ce qu'il visionne c'est sa propre image en gros plan. Ne disposant pas de moyens pour accéder à la pensée des CP au moment où elle se produit, nous avons imaginé cette méthodologie.
- 27 Par ailleurs, dans une approche de l'activité, la connaissance n'existe pas en dehors du sujet connaissant, ce qui relève d'un autre paradigme des options cognitivistes que nous avons rencontrées. « L'exigence qui veut que le connaissable en tant qu'objet soit indépendant de la conscience du sujet – si on la prend au sens strict – sous-entend obligatoirement que l'objet connaissable est indépendant de l'acte ou du processus de connaissance » (Rubinstein, 2007, p. 246). Contrairement aux approches traditionnellement inscrites en psychologie cognitive, dans une approche de l'activité, le connaissable en tant qu'objet est dépendant de la conscience du sujet et donc l'objet connaissable est dépendant du processus de connaissance. Le sujet connaissant, dans notre recherche, n'est autre que le conseiller pédagogique à qui nous demandons, alors qu'il est confronté aux traces de son activité, de verbaliser ce dont il se souvient avoir pensé.
- 28 Grâce à un exercice réflexif inscrit dans une méthodologie de catégorisation conceptualisante, nous avons produit un outil pour analyser les processus mentaux dans leur versant processuel que nous avons nommé les agirs mentaux. Ces derniers sont définis comme « des unités élémentaires processuelles permettant de décrire l'activité mentale d'un sujet alors qu'il vit un épisode d'investigation. Chaque unité est composée d'une opération de *liaison*, associant deux ensembles, motivée par une *intention* et médiatisée dans un acte de *communication de soi à soi*. Chaque agir mental est située par son auteur dans une temporalité » (Boucenna, 2014, p. 184).
- 29 Sans développer cet outil, précisons que nous avons repéré que l'activité de penser pouvait être décrite à partir de liaisons, d'associations réalisées par les sujets entre des ensembles qui peuvent être qualifiés de représentations. Utilisant la théorie des opérations ensemblistes (Halmos, 1997), nous avons retenu quatre d'entre elles qui nous semblaient pertinentes pour rendre compte de la dimension processuelle de l'activité mentale des CP et qualifier la nature des liaisons opérées par les CP sur leurs représentations : les opérations de 1) différence, 2) d'inclusion, 3) d'union et 4) d'intersection.
- 30 Nous avons aussi, et en cohérence avec notre définition des activités mentales, identifié pour chaque liaison l'intention sous-jacente à cette liaison dans le contexte spécifique de la situation d'accompagnement. Nous en avons fait émerger cinq.
- 31 La troisième composante des agirs mentaux est apparue suite à l'identification dans l'activité de penser du CP que ce dernier entretenait, tout au long de l'entretien d'accompagnement, un dialogue avec lui-même. Tous les dialogues, identifiés, ne se ressemblent pas et ne prennent pas la même forme ni ne poursuivent les mêmes finalités. C'est ainsi que sont apparus les formats de communication de soi à soi.
- 32 La quatrième et dernière composante, nous l'avons nommé les espaces temporels. Nous avons défini cette notion comme l'articulation située d'espaces d'activités par le sujet, en

un ensemble qui constitue une unité inscrite dans une temporalité. Lorsque le CP opère une liaison entre deux ensembles il marque son discours, qu'il soit auto-adressé ou qu'il soit destiné à un interlocuteur, d'une temporalité construite avec ce qui fait événement pour lui. C'est ainsi que nous avons repéré que non seulement, il produisait ce marquage avec une représentation subjective et personnelle du temps mais qu'il opérait sur les espaces temporels définis par lui des manipulations qui lui permettaient de construire du sens sur son activité d'accompagnement.

- 33 Nous avons croisé l'outil « agirs mentaux » avec une autre grille d'analyse inspirée des travaux de John Dewey, à savoir le schème de l'enquête.

## Un outil pour accéder à l'activité d'investigation

- 34 Nous avons retenu dans le discours des CP sur leur activité d'accompagnement que cette dernière engageait des investigations multiples. Pour cette raison nous nous sommes inspirée du schème de l'enquête pour analyser cette activité d'investigation.
- 35 John Dewey définit l'enquête comme une transformation. Cette *transformation concerne la situation* à laquelle est confronté le sujet, situation que le sujet vit comme indéterminée. L'indétermination des situations d'accompagnement réside dans les incertitudes qui les caractérisent. Pour les conseillers pédagogiques avec lesquels nous avons mené notre recherche ces incertitudes portent sur, par exemple, les caractéristiques situées de l'accompagné, sur les objets, les outils et les stratégies de l'accompagnement mais aussi sur les enjeux négociés de l'accompagnement. La démarche d'enquête permet de transformer la situation indéterminée en une situation déterminée. En d'autres termes, l'enquête correspond à une « recherche » (scientifique ou ordinaire), à une résolution de problème ou encore à une anticipation d'une situation potentiellement chargée d'inconnues. Pour John Dewey, l'enquête « est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 2006, p. 169). La transformation concerne la situation qui est, quant à elle, indéterminée. La focale n'est pas centrée sur le sujet en tant qu'entité subissant des transformations mais sur un « sujet agissant » sur son environnement et le modifiant.
- 36 Le processus qui permet de transformer la situation indéterminée en ses composantes vers une situation unifiée et déterminée se compose de deux opérations qui s'alternent. La première relève de la recherche de solutions, la seconde est composée d'activités d'observation. « Le passage de l'une à l'autre s'effectue au moyen **d'opérations de deux sortes** qui sont fonctionnellement correspondantes. L'une a un objet **idéel** ou **conceptuel**. Cet objet représente des **moyens** et des **fins** possibles de **solution**. Il anticipe une solution et se distingue nettement de l'imaginaire parce qu'il (...) **provoque** et **dirige** de **nouvelles observations** qui fournissent une nouvelle matière factuelle. L'autre est faite **d'activités** impliquant les **techniques** et les **organes de l'observation**. Puisque ces **opérations sont existentielles**, elles modifient la situation existentielle antérieure, mettent en relief des conditions antérieures inaperçues, et relèguent à l'arrière-plan les autres aspects qui étaient au début évidents » (Dewey, 2006, p. 183). L'exercice d'enquête présente ceci de difficile à être saisi dans ce qu'il compile diverses opérations à savoir : d'une part, des actes interactionnels avec l'environnement, observables par un acteur extérieur à la situation comme c'est le cas pour les actes de paroles, les manipulations manuelles ou physiques et autres comportements visibles et

d'autre part, des actes mentaux, absolument invisibles pour l'observateur extérieur. A cela s'ajoute la nature des matériaux sur lesquels opère le sujet. Les matériaux peuvent être existentiels et résultent d'observations menées par le sujet. Ils peuvent être aussi idéels et sont constitués par les opérations de mise en relation des faits observés avec des conceptions et des théories qui produisent des anticipations. La démarche d'enquête est donc définie comme une démarche de transformation de l'environnement d'un état indéterminé à un état déterminé non pas dans les composantes objectives de la situation mais dans la perception subjective du réel que construit le sujet.

- 37 Pour analyser notre matériau, nous avons retenu cinq composantes du schème de l'enquête développé par John Dewey, à savoir : (1) l'établissement d'une indétermination, (2) la problématisation, (3) la détermination d'une solution, (4) l'établissement de la preuve et, (5) le jugement. Nous avons ensuite traduit chacune de ces composantes en séries d'actes. Dans cet article nous présentons les résultats obtenus lors de l'étude des épisodes où le conseiller pédagogique établit l'indétermination.

## L'accompagnement, une gestion structurelle de l'incertitude ?

- 38 Nos entretiens avec ce public ont révélé qu'au moment de rencontrer un(e) accompagné(e), les conseillers pédagogiques accueillent en séance leurs nouvelles demandes de soutien qui ne sont pas nécessairement formulées en amont de la rencontre. Ils élaborent in situ et expérimentent de nouvelles stratégies d'interventions, clarifient et dégagent des enjeux propres aux situations vécues par leurs interlocuteurs qui génèrent la définition de nouveaux objets sur lesquels doit porter l'accompagnement, le tout dans une logique itérative permanente.

### Incertitude et objet d'accompagnement

- 39 Ce qui semble distinguer l'activité d'accompagnement du CP des autres activités poursuivant une intention de transformation d'autrui, telles que la formation ou le soin, c'est *l'incertitude qui caractérise l'objet même de l'intervention*, voire c'est l'absence d'objectifs objectivables. En effet, alors, que le CP connaît son interlocuteur, qu'il n'en est pas à sa première séance de travail avec ce(cette) directeur(trice), il s'interroge : qui va-t-il accompagner lors de cette séance ? Une direction qui se perçoit en déroute ? Une direction diagnostiquée par lui-même comme vivant des difficultés de management ? Une direction en projet de transformer les pratiques de certains de ses enseignants qu'elle identifie comme inadéquates ? Nous avons relevé que ces questions ne perdaient pas de leur actualité alors même que le (la) CP accompagne depuis deux ans une direction. L'incertitude porte alors sur les *caractéristiques situées du sujet accompagné*. Chaque rencontre est susceptible de voir surgir un interlocuteur différent au sens où les enjeux de la rencontre ne se définissent qu'en situation. A cela s'ajoute *l'objet et les outils de l'accompagnement*. Selon l'interlocuteur (celui qui est diagnostiqué par le (la) CP), les objets varient : « Est-il question de construire une stratégie managériale pour créer un espace de développement d'une culture de partage des pratiques ? Est-il question d'amener l'équipe éducative à s'approprier un nouvel outil didactique ? Où bien, est-il question de soutenir la direction dans un exercice politique dans le cadre de ses négociations avec le pouvoir organisateur de l'établissement ? ». La question peut aussi

porter sur *les outils, les logiques, les stratégies d'accompagnement* qui s'élaborent in situ comme en témoigne la phrase suivante : « Sur le moment-même je suis en train de construire tout mon discours, je suis en train de structurer tout mon accompagnement et en même temps que je le fais, j'ai rien en tête, ça se construit dans l'échange. » (Lucien)<sup>1</sup>.

- 40 Nous avons relevé aussi, que le CP possède, parfois, un projet sur l'accompagné(e) et ses propres enjeux liés à la séance d'accompagnement s'ajoutent à ceux de l'accompagné(e) : « Là je regarde mes notes, je suis en train d'essayer de voir où je veux aller finalement, où je peux l'emmener, où je peux l'inviter et l'emmener. » (Lucien).
- 41 Ainsi, il est possible de se représenter l'activité du CP comme un travail d'enquête, comme une investigation menée pour repérer la « nature » de l'interlocuteur, l'objet sur lequel portera l'accompagnement ou encore de déceler les enjeux des directeurs(trices) relatifs à la séance d'accompagnement mais aussi relatifs aux situations « problèmes » vécues et évoquées par les accompagné(e)s. Pourtant, la familiarité ou plutôt l'aisance avec « l'incertitude » semble se construire avec les années d'expérience en tant que CP, c'est ce que nous explique Lucien : « Au tout début où j'accompagnais, je préparais avant beaucoup et j'essayais de voir si ça collait et quand la direction disait un truc que moi j'avais imaginé, hop, je rebondissais. Ici, je suis plus là-dedans. Effectivement, j'ai moi, ma manière de voir et de faire les choses, moi je ferais comme ça, comme ça et comme ça. Et puis je me dis : « Est-ce que c'est la meilleure chose à faire ? » Question à laquelle je réponds : Non. » (Lucien).
- 42 Pour que soit vécue une indétermination, il semblerait qu'il faille que le sujet vive en amont un épisode de vie qu'il évalue comme déterminé. C'est dans ce contexte où tout semble se dérouler « normalement » qu'intervient un élément qui va modifier le cours des choses ou, du moins, le sujet percevra que la situation ne présente plus les caractéristiques précédentes et que ces caractéristiques introduisent « une difficulté » ou « une interrogation » quant à la marche à suivre. Nous formulons l'hypothèse que définir le caractère déterminé d'une situation correspond à un acte que nous produisons constamment, sans nécessairement y porter une attention parce que cela correspond à ce qui se passe « dans la normalité des événements ». Les conseillers pédagogiques avec lesquels nous avons mené notre recherche développent un autre rapport à « la normalité ». Leur expérience les amène à se préparer à vivre ces indéterminations. Elles seront présentes dans l'entretien d'accompagnement et c'est bien cela qui caractérise l'accompagnement et le différencie de leurs interventions de formateurs.

## Accompagnement et absence d'anticipation

- 43 Comme nous l'avons évoqué succinctement, nous avons identifié une série d'actes relevant de chaque composante du schème de l'enquête de John Dewey. Ce que ce dernier désigne par « antécédent de l'enquête » (Dewey, 2006, p.170), nous l'avons nommé « l'établissement d'une indétermination » (Boucenna, 2014, p. 386). Nous y avons identifié deux actes : 1) Définir le caractère déterminé d'une situation, 2) Edifier la rupture du caractère déterminé de la situation. Nous avons repéré très peu de verbalisations à propos de la définition du caractère déterminé d'une situation. Cet acte est verbalisé quand les CP ont anticipé les modalités, et/ou les contenus, de l'entretien d'accompagnement. En effet, au moment de la verbalisation a posteriori à la séance d'accompagnement ils se souviennent que cela ne « s'est pas passé comme prévu ». Nous avons donc eu accès à la définition du caractère déterminé de la situation lorsque les CP

se souviennent s'être *représenté leur avenir* avec les caractéristiques d'une *situation déterminée*. Cela correspond donc au souvenir d'une *anticipation*, c'est-à-dire au souvenir de s'être projeté dans la situation d'accompagnement, d'avoir imaginé et de s'être représenté le contenu et les outils qui seront mobilisés.

- 44 Lorsqu'une situation est perçue comme déterminée, nous formulons l'hypothèse que le sujet n'y prête pas une attention particulière ou que la situation, de par un marquage émotionnel faible, ne lui permet pas de construire un souvenir puisque : « tout coule de source ». Ce n'est qu'après avoir vécu un épisode marqué émotionnellement qu'il relève l'écart entre ce qu'il avait projeté et ce qui s'est produit. Synthétisant les travaux d'Antonio Damasio, Grandguillaume et Piroux rappellent le rôle des émotions avec le marquage émotionnel (Damasio, 2011) du vécu : « Ainsi, grâce à l'apport de la neuropathologie, on peut appuyer l'idée selon laquelle le cerveau a pour caractéristique de permettre d'anticiper l'avenir et de former des plans d'action, ceci en s'appuyant sur l'orchestration fine de l'émotion. En effet, l'émotion donnerait du poids aux différentes solutions d'avenir en termes de survie et d'intérêt propre, ceci en s'appuyant sur le marquage émotionnel factuel acquis par la personne et sur le marquage émotionnel inné de son espèce » (Grandguillaume & Piroux, 2004, p. 477).
- 45 Nous présentons deux tableaux qui retracent notre analyse des agir mentaux présents lorsque le CP définit le caractère déterminé d'une situation. Nous tenons à préciser que sur l'ensemble des quatre entretiens, nous ne disposons que de deux *verbatim* nous permettant d'analyser la définition par les CP du caractère déterminé d'une situation. Dans les deux tableaux présentés ci-dessous, composés de neuf colonnes, l'acte étudié rend compte d'une anticipation. La première colonne propose le verbatim étudié, la seconde présente l'objet de l'enquête menée par le CP, la troisième offre l'acte posé en lien avec une des cinq composantes du schème de l'enquête, les quatrième, septième, huitième et neuvième colonnes traitent des quatre dimensions de l'activité mentale modélisée avec les agir mentaux et enfin, les colonnes cinq et six précisent les représentations mises en lien.
- 46 Lorsque Pierre (CP accompagnant une directrice confrontée à la fusion de deux établissements scolaires et où le pouvoir organisateur ne l'autorise pas à informer l'équipe enseignante des déplacements et des suppressions de postes d'enseignants) nous dit : « À ce moment-là, je pense, qu'on va travailler sur la transparence. Et je veux l'amener à être en accord avec elle-même. » (Pierre), il verbalise ce dont il se souvient avoir pensé dans les débuts de l'entretien d'accompagnement après avoir entendu la directrice tracer les grandes lignes du problème qu'elle rencontre.

Tableau – Définir le caractère déterminé d'une situation selon Pierre

Verbatim support	Objet de l'enquête	Etablissement d'une indétermination	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de Communication	Espace temporel
A ce moment-là, je pense, qu'on va travailler sur la transparence. Et je veux l'amener à être en accord avec elle-même.	A - Contenus et modalités d'accompagnement	Définir le caractère déterminé d'une situation	Inclusion	Objet accompagnement	Projet d'agir sur accompagné	Concevoir/engager un agir	Consignatif	Entretien d'accompagnement

- 47 Il se représente alors la situation à venir comme fluide, projetant de développer, avec la directrice accompagnée, des stratégies qui permettent à cette dernière d'être transparente, à la fois vis-à-vis de l'équipe pédagogique et à la fois vis-à-vis du pouvoir organisateur. Pierre n'était pas informé, avant de débiter la séance, que la directrice

accompagnée rencontrait cette difficulté. L'anticipation dont il s'agit ici se construit dans le chef du CP au début de l'entretien et concerne la suite de la séance d'accompagnement pour laquelle il se munit d'une série d'outils et d'options méthodologiques pour rencontrer les besoins qu'il a analysés chez la directrice, à savoir, travailler sur la transparence.

- 48 Dans le tableau qui suit, l'anticipation construite par Hélène connaît une autre temporalité. Cette dernière accompagne une directrice avec laquelle elle pense avoir planifié l'objet de l'accompagnement, à savoir, planifier les concertations scolaires de l'équipe pédagogique. Pourtant, une fois l'entretien engagé, elle comprend que la directrice ne s'oriente pas sur cette voie. Elle pourrait tout simplement rappeler à la directrice que l'objet de leur rencontre visait à préparer la planification des concertations. Pourtant, ce n'est pas le choix qu'elle opère. Elle écoute la directrice et va tenter de déterminer ce sur quoi pourrait porter l'entretien d'accompagnement. Dans cet exemple, l'indétermination porte alors sur les contenus et les modalités de l'accompagnement.

Tableau - Définir le caractère déterminé d'une situation selon Hélène

Verbatim support	Objet de l'enquête	Etablissement d'une indétermination	Nature du lien	Nature élément 1 mis en lien	Nature élément 2 mis en lien	Intentions	Format de Communication	Espace temporel
Et donc, je me doutais bien qu'elle ne savait pas planifier ses concertations. Je pensais que c'était ce que nous allions faire aujourd'hui	A - Contenus et modalités d'accompagnement	Définir le caractère déterminé d'une situation	Inclusion	Actes à poser par CP pour rencontrer les besoins de la directrice perçus par la CP	Outil proposé par la CP	Concevoir/engager un agir	Consignatif	Conjonction des espaces temporels de la préparation de l'accompagnement et l'entretien d'accompagnement

- 49 Lorsqu'Hélène nous dit, en parlant de la directrice accompagnée : « je me doutais bien qu'elle ne savait pas planifier ses concertations. Je pensais que c'était ce que nous allions faire aujourd'hui » (Hélène) elle fait référence à une anticipation qui s'est élaborée dans l'espace temporel de préparation de l'accompagnement suite à ses rencontres précédentes avec la directrice dans d'autres contextes. Anticipation qui poursuit sa durée de vie jusqu'au milieu de l'entretien d'accompagnement. Il faut attendre la moitié de la séance d'accompagnement pour que la CP perçoive que l'anticipation qu'elle a construite ne s'est pas produite. De la même manière que Pierre, c'est parce qu'une incertitude a remplacé l'anticipation produite qu'Hélène nous précise ce qu'elle percevait comme la situation déterminée. La CP pensait qu'elle était venue travailler la planification et elle constate que ce n'est pas le cas et que ça risque de ne pas être le cas, ce qui diffère de sa perception au début de l'entretien d'accompagnement. Il lui faut plus d'une heure et trente minutes pour édifier la rupture du caractère déterminé de la situation. Cela nous inviterait-il à formuler l'hypothèse que plus une anticipation a duré, plus difficile sera l'édification du caractère indéterminé d'une situation ?

## Anticipation et opération d'inclusion

- 50 Les agir mentaux que nous avons relevés quand le CP définit le caractère déterminé d'une situation se caractérisent par une opération d'inclusion entre les ensembles retenus par le CP. Dans l'extrait retenu pour Pierre, son projet d'agir sur la directrice (second ensemble) est inclus dans l'objet d'accompagnement qu'il perçoit comme co-défini par les deux membres de l'interaction (premier ensemble). Dans l'extrait retenu pour Hélène, l'utilisation de l'outil préparé pour travailler avec la directrice (second ensemble) est

incluse dans la famille des actes à poser par Hélène pour rencontrer les besoins qu'elle a identifiés chez la directrice (premier ensemble). L'interprétation que nous réalisons de la présence d'opérations qui relèvent de l'inclusion concerne l'anticipation dans une situation d'accompagnement. Établir des anticipations correspondrait à inclure des éléments connus (à savoir des actes à poser dans l'interaction avec le ou la directeur (trice) accompagné(e)) constituant des sous-ensembles d'un ensemble plus grand composé de l'ensemble des actes à poser dans le contexte de l'entretien d'accompagnement.

## Les objets d'enquête – les enjeux de l'investigation

### Des objets transversaux, des objets spécifiques

- 51 Les conseillers pédagogiques sont confrontés à des situations chargées en termes d'incertitudes. Voici quelques extraits d'entretiens de rétrospection qui témoignent de la représentation qu'en ont les CP interviewés :
- 52 « Je trouve qu'incertitudes est beaucoup plus juste que difficultés puisque je n'ai aucune idée vers quoi on va et ça me pose aussi un problème » (Pierre) ; « il y a de l'incertitude dans l'accompagnement. Et ça ne me fait plus peur. Tu vois l'année dernière, j'essayais de tout contrôler, je n'étais pas tout seul, j'étais avec Mathieu. Ouahou, j'essayais de tout contrôler, et là les choses viennent et ça avance,... etc. » (Lucien)
- 53 Le métier de conseiller pédagogique est nouveau dans le paysage scolaire belge (Belgique, 2007). Produit d'un développement et d'une diversification du métier d'inspection, il est le théâtre de logiques de professionnalisations (Wittorski, 2007) diverses. En termes d'enjeux sociaux, il est non seulement question pour ce nouveau « corps de métier » de formaliser ses pratiques, de les instituer socialement et de faire reconnaître la spécificité des gestes professionnels qui le caractérisent tout en plaidant la légitimité de son existence et son utilité sociale mais il est aussi question de définir les normes de la performance de ses acteurs eu égard aux objectifs visés, ces derniers faisant l'objet d'une définition progressive (Boucenna, 2014, p.221). Précisons enfin, que ces conseillers pédagogiques interviennent dans des contextes récurrents de réformes. Ils soutiennent continuellement l'adaptation des cadres et des enseignants aux nouvelles normes administratives mais aussi pédagogiques en vigueur. Ils interviennent aussi pour soutenir les démarches novatrices des directions et des équipes pédagogiques qui font appel à eux. Ces différents enjeux sont potentiellement présents lorsqu'un entretien d'accompagnement est mené par un conseiller pédagogique.
- 54 Ces différentes questions, traduisent des champs variés d'incertitudes et engagent les conseillers pédagogiques dans des actions visant à produire des réponses et à réduire, par là même, les incertitudes qu'elles traduisent. Cependant, les investigations s'inscrivent dans un processus itératif et dynamique. Ce qui constituait dans une première enquête un objet (ou objectif) d'enquête devient une ressource pour l'enquête suivante. Dès lors comment délimiter une enquête ? Comment en repérer les contours ? Quels sont les éléments qui discriminent une enquête d'une autre enquête ? Nous avons résolu cette question en interrogeant l'objet sur lequel porte l'indétermination sous-tendu à chaque agir mental. Pour identifier l'objet, nous avons systématiquement précisé la nature de la situation troublée ou incertaine.



- 55 L'activité d'accompagnement, incarnée par les CP avec lesquels nous avons mené notre recherche, se traduit par la gestion d'inconnues présentes dans plusieurs domaines. Lorsque le CP édifie la rupture du caractère déterminé de la situation, il se suggère un objet potentiel pour l'entretien d'accompagnement. Dans les quatre entretiens retenus pour le traitement final de notre étude, nous identifions plusieurs objets sur lesquels porte l'incertitude. Nous avons identifié certains de ces objets chez les quatre CP relevant du recueil final, d'autres n'apparaissent que chez l'un ou deux d'entre les quatre.
- 56 Nous retrouvons à chaque fois une investigation portant sur le contenu et les modalités d'accompagnement. En effet, chaque conseiller pédagogique s'applique à définir, et cela tout au long de la séance, « ce sur quoi » les protagonistes de cette séance vont centrer leurs interactions et la manière dont ils vont le faire. Nous avons relevé un second objet transversal aux quatre entretiens d'accompagnement. Sans souhaiter aucunement un jeu de « mise en abyme », cet objet réside dans l'identification de l'objet de l'entretien d'accompagnement. Le conseiller pédagogique semble s'appliquer à se préciser ce qui se joue dans la séance d'accompagnement. Les incertitudes qui portent sur l'objet de l'accompagnement vont guider l'investigation pour répondre aux questions suivantes : quels sont les enjeux de l'accompagnement et plus particulièrement de la séance d'accompagnement présente ? Quelles en sont les finalités ? Répondre à ces questions va, semble-t-il, permettre au CP de configurer les actes spécifiques à poser pour inscrire son activité dans une définition en actes de l'accompagnement. Les conseillers pédagogiques rencontrés tentent de définir de manière générique « l'accompagnement » ou de manière subjective « leur accompagnement » dans les choix d'actes à poser et dans les orientations à donner à leur activité. Cet objet est majeur chez deux d'entre eux, il est très peu présent pour les deux autres. En effet, les deux premiers interrogent le sens de l'accompagnement. Cela se traduit par ce type de questions : quels sont les actes à poser qui vont me permettre de définir mon activité comme une activité d'accompagnement ? (Boucenna, 2014, p.222)
- 57 Pour ce qui est des objets « d'enquête » non partagés par les quatre CP, nous en avons identifiés trois :
- les compétences de l'accompagnateur : le CP analyse la pertinence des actes posés en tant qu'accompagnateur, actes qui doivent relever d'une démarche d'accompagnement selon les CP interviewés (est-ce que j'accompagne ?) mais aussi évaluer les performances atteintes attribuées aux actes posés par les accompagnateurs (quels sont les changements obtenus ?).
  - les modalités de raccord de l'accompagnement à un objet d'accompagnement prédéfini : le CP se met en quête d'identifier des ressources et des stratégies pour amener le directeur à partager l'objet d'accompagnement qu'il a défini en amont de l'entretien d'accompagnement : « *ça doit être plus ou moins à ce moment-là, que je me demande comment je vais faire le lien avec ce que j'ai prévu comme objet de travail* » (Lucien).
  - Modifier les gestes professionnels, postures et attitudes de l'accompagné : le CP investigate les démarches, les outils, les méthodes pour agir sur les représentations de l'accompagné et sur ses gestes professionnels.

### Un entretien d'accompagnement, plusieurs natures d'enjeux

- 58 Nous annonçons que lors d'un même entretien d'accompagnement, le CP engageait plusieurs enquêtes. Nous formulons l'hypothèse que chaque enquête est porteuse d'enjeux spécifiques.



- 59 Pour John Dewey, l'objet matériel de l'enquête, à savoir le produit du processus d'enquête ou encore les objectifs de l'enquête sont désignés par le même terme, à savoir, « objets » au pluriel : « On réservera le mot objets (au pluriel) pour désigner l'objet matériel dans la mesure où l'enquête le produit et l'ordonne sous une forme stable ; disons par anticipation que les objets sont les objectifs de l'enquête » (Dewey, 2006, p. 184).
- 60 L'analyse des quatre entretiens de rétropections nous amène à repérer quatre enjeux. Dans l'entretien d'accompagnement de Pierre nous identifions trois objets différents d'incertitude incarnés dans des objectifs.
- Un premier objectif vise à comprendre la situation problématique vécue par la directrice. En effet, Pierre investigate sur les caractéristiques ou les composantes de la situation problématique présentée par Madame Engels. L'objectif pour Pierre est de déterminer ce qui indispose la directrice et d'identifier par-là l'objet sur lequel va porter son accompagnement. Son investigation va être portée par la question suivante : « qu'est-ce qui est vécu comme difficile par la directrice ? » et ce qui sous-tend cette question est de définir l'objet sur lequel va porter l'accompagnement ».
  - Un deuxième objectif vise à déterminer la nature des gestes professionnels à poser pour « accompagner » la directrice dans la situation troublée spécifique et répondre ainsi à ses besoins. La détermination de l'objet de l'accompagnement va influencer la définition des modalités de l'accompagnement. En fonction d'un même objet d'accompagnement, s'offre au CP une pluralité de possibilités parmi lesquelles il est amené à réaliser un choix. Choix à définir en fonction de critères, ces derniers devant être construits. Son investigation va être portée par la question suivante : « qu'est-ce que je vais faire avec cette directrice ? » et ce qui sous-tend cette question est de définir les contenus et les modalités de l'accompagnement pertinents eu égard à l'objet à accompagner.
  - Nous avons identifié un troisième objectif. Ce dernier vise à évaluer, en tant que CP, sa propre capacité et sa propre compétence en tant qu'accompagnateur. De la même manière que pour le deuxième objet d'investigation, la détermination de l'objet à accompagner et la définition des contenus et des modalités de l'accompagnement vont influencer sur les performances perçues par le CP de sa propre activité. Mais se joue autre chose. L'investigation du CP va être portée par la question suivante : « quels sont les critères qui vont définir que mon accompagnement est performant ? » et ce qui sous-tend cette question est de définir les contours du métier d'accompagnateur.
- 61 Lors de l'entretien d'accompagnement de Mathieu, nous avons identifié quatre objets d'incertitude.
- Mathieu est venu à l'entretien d'accompagnement ayant anticipé de travailler avec le directeur accompagné sur le projet d'établissement. Cependant, Mathieu observe que le directeur l'entretient de plusieurs sujets mais qu'il semble peu enclin à aborder, de sa propre initiative, la question du projet d'établissement. L'objectif majeur de Mathieu réside alors dans la détermination de modalités qui permettraient à Monsieur Brink de centrer son attention sur la question du processus d'élaboration du projet d'établissement. Un premier objectif d'investigation réside donc dans la détermination de modalités de raccord à un objet d'accompagnement qui a été défini en amont de l'entretien d'accompagnement.
  - Mathieu évalue que le directeur pose une série d'actes qui sont en décalage avec les normes du pilotage performant d'une équipe pédagogique d'un établissement scolaire. Un des objectifs de l'entretien d'accompagnement poursuivis par Mathieu n'est autre que d'amener le directeur à développer les gestes professionnels, les postures et les attitudes qui relèvent d'un directeur performant.

- Un troisième objectif se définit dans le cours même de l'entretien d'accompagnement. Mathieu, en voulant faire travailler le directeur sur l'élaboration du projet d'établissement, tente d'analyser, à partir du discours du directeur, les besoins du directeur afin de définir des modalités d'accompagnement. Il va dégager progressivement un besoin relatif à la manière de mener une démarche collégiale de prise de décision.
  - Nous avons identifié un quatrième objectif d'enquête, assez circonscrit dans le temps et relatif à la manière de répondre à un directeur lorsque ce dernier, dans une sorte de connivence, ne développe pas sa pensée mais utilise l'expression : « tu vois ce que je veux dire ? » Mathieu se rend compte, au moment où il dit : « je vois », qu'il vient de rater une opportunité d'amener le directeur à développer sa pensée et à préciser des éléments de sa pratique de directeur.
- 62 Avec l'analyse des objets d'enquête poursuivis par Pierre, nous mettons à jour trois natures différentes d'enjeux: un *enjeu d'intelligibilité* identifié au travers de l'objectif de construire une compréhension de la situation problématique vécue par la directrice, un *enjeu opérationnel* identifié au travers de l'objectif de détermination de la nature des gestes professionnels à poser pour « accompagner » la directrice et un *enjeu identitaire* identifié au travers de l'objectif d'évaluation, en tant que CP, de ses compétences d'accompagnateur. Avec l'analyse des objets d'enquête poursuivis par Mathieu, nous relevons tout comme pour Pierre, un enjeu d'intelligibilité identifié à travers l'objectif de construire une compréhension des pratiques du directeur, deux enjeux opérationnels identifiés au travers des objectifs d'identifier des modalités pour recentrer l'entretien d'accompagnement sur l'objet défini en amont lors d'une contractualisation avec le directeur et de définition de nouvelles façons de faire pour amener le directeur à plus déployer ses pratiques et enfin, un *enjeu d'influence* quand Mathieu poursuit comme objectif d'agir sur le rapport qu'entretient le directeur à ses gestes professionnels, à sa posture et à ses attitudes de directeur.
- 63 Chaque enjeu, de par sa nature, sélectionne des faits et mobilise des systèmes de significations différents qui, certes, se croisent et s'alimentent mais demeurent différents. C'est cette exploration empirique, réalisée sur la base des matériaux dont nous disposons, qui nous a autorisée à définir plusieurs enquêtes, se croisant et s'entrelaçant mais poursuivant chacune sa propre logique et répondant à un enjeu spécifique.
- 64 L'analyse de contenu des entretiens de rétrospection des CP réalisée grâce au croisement des deux outils : « agirs mentaux » et « schème de l'enquête », nous amène à relever que l'activité d'accompagnement des CP semble être marquée par une quasi-absence d'épisodes d'anticipation en amont de l'entretien d'accompagnement.

## Discussion

- 65 Si nous nous plaçons dans une perspective de formation des CP, la préparation d'un entretien d'accompagnement d'une direction ne réside pas tant dans l'anticipation du contenu d'une part, ni dans l'anticipation de la nature des interactions d'autre part, mais dans l'absence de production de scénarii en amont de l'entretien d'accompagnement. Ce qui semble différer des gestes d'anticipation et de configuration des contenus de formation. Les formateurs savent qu'ils seront confrontés à des imprévus durant la formation, cependant, ces épisodes occupent le statut d'imprévus dans un contexte aménagé de manière à ce qu'il présente un maximum de situations prévisibles. Se présenter à un entretien dans lequel le formateur n'en a pas configuré la structure en

amont suppose de sa part une maîtrise de différents savoirs et savoir-faire relatifs à l'éventail des situations potentiellement rencontrées par les directions, à la maîtrise des interactions interpersonnelles et à plein d'autres compétences qu'il serait trop long de mentionner. C'est ainsi que nous aboutissons à la question suivante : comment former les futurs CP à se préparer à l'imprévisibilité dans la mesure où ils ne peuvent pas anticiper de manière définitive ni la structure, ni les contenus, ni même les outils spécifiques qui seront utilisés dans l'entretien d'accompagnement ?

- 66 l'activité d'accompagnement, telle que l'incarnent les CP avec lesquels nous avons mené notre recherche, se traduit par la conduite d'investigations multiples que nous avons repérées à partir des multiples « objets d'enquête » qui se côtoient, se superposent et s'alimentent les uns les autres. Nous avons repéré que les CP menaient une **investigation** à la fois sur **les objets** sur lesquels les protagonistes de la situation d'entretien d'accompagnement **allaient centrer (ou centraient) leurs interactions et la manière dont ils allaient le faire** (enjeux de l'accompagnement, finalités), à la fois une investigation sur l'objet même qui fera **l'objet de l'accompagnement** (ce sur quoi porte l'accompagnement) et enfin, à la fois une investigation sur la **pertinence des actes posés en tant qu'accompagnateur** eu égard à sa propre conception de l'accompagnement et à celle de sa hiérarchie (définition en acte de l'accompagnement, définition des critères de performance de l'accompagnateur). Ces différentes **investigations** sont autant de dimensions qui n'ont pas fait l'objet d'une anticipation, au sens de détermination en amont de l'entretien d'accompagnement. Cela suppose de la part du CP une attitude et une posture différentes de celles occupées lorsqu'il était enseignant ou formateur de groupes. Il n'est pas seulement question de traiter les situations indéterminées comme une des contraintes impossibles à éviter lorsqu'on opère sur des humains alors qu'on agit dans la perspective de les transformer. Il est question d'instituer ces indéterminations comme composantes essentielles et déterminantes de son activité.
- 67 Notre posture de formatrice nous conduit dès lors à proposer des éléments de précisions quant à la préparation potentielle des accompagnateurs CP à un entretien d'accompagnement de direction. L'anticipation et la préparation ne portant pas sur les contenus de la séance, sur les outils utilisés dans l'entretien d'accompagnement ou encore sur les enjeux de la séance, mais plutôt sur une préparation des conseillers pédagogiques à mener des investigations sur divers objets.
- 68 Dans la mesure où les conseillers pédagogiques semblent articuler leur activité dans la gestion d'inconnues structurellement présentes dans plusieurs domaines, former les futurs CP à l'accompagnement de directions, reviendrait, finalement, à les préparer à la gestion d'inconnues structurellement instituées.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Barabanchtchikov, V. A. (2007). La question de l'activité dans la psychologie russe. In V. Nosulenko & P. Rabardel (Eds.), *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 41-81). Toulouse : Octarès.

- Boucenna, S. (2012). Entretien de rétrospection et espaces temporels : explorer les activités mentales In J.-M. Barbier & T. Joris (Eds.), *Le travail de l'expérience*. Paris : PUF.
- Boucenna, S. (2014). *Analyser les activités mentales de conseillers pédagogiques en entretien d'accompagnement*. Université catholique de Louvain, Presses Universitaires de Louvain.
- Charlier, E., Dejean, K., & Donnay, J. (2004). Nouvelles postures de travail du chercheur en éducation : analyse d'une intervention. In G. Pelletier (Ed.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (pp. 125-143). Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Damasio, A. R. (Ed.). (2011). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions* (Nouv. éd. ed.). Paris : Jacob.
- Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête* (G. Deledalle, Trans. [2e éd.] ed.). Paris : PUF.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une poétique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck.
- Grandguillaume, A., & Piroux, C. (2004). A. Damasio. L'erreur de Descartes (1995) ; Le sentiment même de soi (1999) ; Spinoza avait raison (2003). *O.S.P. L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33/3, 477-479. <http://osp.revues.org/748>
- Le Bouedec, G., & Pasquier, L. (2001). Quand la vérité et le bonheur sont l'horizon, l'accompagnement est le chemin. In G. Le Bouedec, A. Du Crest, L. Pasquier, & R. Stahl (Eds.), *L'accompagnement en éducation et formation* (pp. 207). Paris : L'Harmattan.
- Mangez, C. (2011). *Evaluer et piloter l'enseignement : analyse d'instruments de la politique scolaire en Belgique francophone*. (Doctorat), Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve Université.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Richard, J.-F. (1998). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions* (3e éd. refondue ed.). Paris : A. Colin.
- Robin, J.-Y., & Vinatier, I. (Eds.). (2011). *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Rubinstein, S. L. (2007). Fondements de la théorie de la conscience. In V. Nosulenko & P. Rabardel (Eds.), *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 241-253). Paris : Octares.
- Sperandio, J.-C. (1983). *L'ergonomie du travail mental*. Paris : Masson.
- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activité*, Volume 1(2), 11-25. <http://www.activites.org/v1n2/vol1num2.book.pdf>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

## NOTES

1. Dans les lignes qui suivent, lorsque nous voudrions illustrer les propos des CP, nous utiliserons des prénoms d'emprunt : Pierre, Lucien, Hélène, Mathieu.

---

## RÉSUMÉS

L'activité d'accompagnement, telle que vécue par les conseillers pédagogiques lors d'entretiens avec des directions, semble être caractérisée par un traitement structurel de l'incertitude qui se traduit par une activité d'investigation. Cette dernière peut porter sur l'objet même de l'accompagnement, sur les caractéristiques situées de l'accompagné ou encore sur l'objet, les outils et les stratégies de l'accompagnement. Ayant opté pour une épistémologie de l'activité, nous avons développé un outil pour approcher l'activité mentale (les agirs mentaux) que nous avons croisé avec le schème de l'enquête de John Dewey. Nous présentons dans cet article quelques produits de notre recherche doctorale caractérisant l'activité d'accompagnement de conseillers pédagogiques du réseau libre de l'enseignement fondamental en Belgique francophone.

The accompanying activity as experienced by educational advisors during interviews with directions, seems to be characterized by a structural treatment of uncertainty through investigation. The latter may target the very purpose of the accompaniment, the contextualized characteristics of the subject of the accompaniment or the object, tools and strategies of the accompanying activity. Having opted for the epistemology of activity, we have developed a tool to approach mental activity (mental acting out) and crossed it with the scheme of inquiry by John Dewey. In this paper we present some products of our doctoral research characterizing the accompanying activity of educational advisors from the free network of primary education in the French-speaking part of Belgium.

## INDEX

**Mots-clés :** Accompagnement, activité mentale, traitement de l'incertitude, conseillers pédagogiques, paradigme de l'activité, enquête

**Keywords :** accompanying, mental activity, treatment of uncertainty, educational advisor, activity paradigm, inquiry

## AUTEUR

**SEPHORA BOUCENNA**

Chercheure, enseignante et formatrice au Département « Éducation et Technologie », Université de Namur, Belgique